

Klaus Holzkamp

Am Problem vorbei

Zusammenhangsblindheit der Variablenpsychologie*

I

Jede wissenschaftliche Grundkonzeption enthält in irgendeiner Weise Vorstellungen darüber, worin sich die immer schon vorhandenen alltäglichen Vorannahmen über den jeweiligen Gegenstandsbereich von wissenschaftlichen Aussagen unterscheiden, und wie man von einem zum andren kommt. Auch in der traditionellen akademischen Psychologie gibt es derartige Vorstellungen, die hier ziemlich dezidiert den Charakter von Ausschlußkriterien haben. Zwar sind dabei etwa deskriptive Umschreibungen des zu untersuchenden Phänomens, Begriffsanalysen, allgemeinere theoretische Erörterungen o.ä. nicht geradezu untersagt, werden aber meist mehr oder weniger eindeutig lediglich als Präliminarien der eigentlichen Wissenschaft angesehen: Diese beginnt nach hier gängiger Lesart erst dann, wenn aus den theoretischen Vorannahmen Hypothesen über empirische Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge als Wenn-Dann-Aussagen abgeleitet und diese »operationalisiert«, d.h. als »unabhängige« bzw. »abhängige Variable« gefaßt werden – dies wiederum in Rahmen einer Versuchsplanung, die die Prüfung der Hypothesen nach den Regeln der dazu entwickelten *inferenzstatistischen Verfahren* erlaubt: Allein auf diesem Wege könne mit wissenschaftlichen Mitteln über die empirische Haltbarkeit der vorgeordneten Theorien entschieden werden.

Die akademische Psychologie, soweit sie diesem Variablenmodell folgt, kann demnach mit einem treffenden Ausdruck von Blumer (einem der Begründer des Symbolischen Interaktionismus) »Variablenpsychologie« genannt werden. Diese ist häufig experimentelle Psychologie, muß es aber nicht sein. Auch in Felduntersuchungen verschiedener Art ist die benannte »Variabilisierung« möglich und üblich. Auch die sog. »qualitative« Forschung ist soweit der Variablenpsychologie zuzuordnen, wie die hier angesetzten Inhaltsanalysen, Sprachanalysen, etc. lediglich als Zwischenstufe zu späterer Variabilisierung und statistischer Bearbeitung angesehen werden. Psychologische Ansätze stehen nur dann außerhalb der Variablenpsychologie, wenn dabei die empirische Realisierung von Annahmen total ohne Variabilisierung erfolgen soll, wenn also die statistische Bearbeitung/Prüfung von Hypothesen auch als letztes Stadium bzw.

* Vortrag, auf Einladung des studentischen Fachschaftsrats Psychologie gehalten am 29. Juni 1994 an der Ruhr-Universität Bochum im Rahmen einer Veranstaltungsreihe zum Thema »Alternativen der Erkenntnisgewinnung«.

Ziel der Forschung aufgegeben ist und statt dessen andere Objektivierungs- und Prüfungskriterien entwickelt worden sind. Damit steht man aber weitgehend außerhalb des offiziellen – akademischen und durch die traditionellen Wissenschaftlerverbände repräsentierten – Selbstverständnisses von Psychologie als empirischer Wissenschaft. Insoweit kann man die heute herrschende Psychologie, also »Mainstream-Psychologie«, als »Variablenpsychologie« spezifizieren.

Mit diesen Darlegungen verdeutlicht sich ein Problem, das in der Tat als ein Zentralproblem der psychologischen Forschung betrachtet werden kann: Was wird eigentlich aus dem alltäglichen Vorwissen über den Forschungsgegenstand und den in ihm enthaltenen Zusammenhangsannahmen, wenn diese zu Zwecken der empirischen Realisierung/Prüfung »operationalisiert«, d.h. als »Variablen« formuliert werden? Ist dies möglich, ohne daß dabei von der Bedeutungsfülle des ursprünglich angesprochenen Problems etwas verloren geht – oder bedeutet die Variabilisierung nicht eher eine Verkürzung, Vereinseitigung, Entleerung der ursprünglichen Problementfaltung bzw. des Alltagswissens darüber – und dies nicht aufgrund methodischer Mängel, die im Prinzip vermeidbar sind, sondern sozusagen systematisch, aufgrund wissenschaftslogischer Beschränkheiten des psychologischen Variablenmodells als solchem? – Über diese Frage ist früher innerhalb von psychologischen Grundsatzdebatten viel gestritten worden (so etwa in dem berühmten, von Boring veranstalteten Symposium über »Operationism« in der Psychologie, dessen Beiträge 1945 im *Psychological Review* veröffentlicht wurden). Ich habe zu diesem Thema 1963 – unter dem Titel »Theorie und Experiment in der Psychologie« – mein erstes Buch verfaßt. Inzwischen ist es mit Bezug auf dieses Problem, wie auch auf andere Grundsatzprobleme in der Psychologie, sehr still geworden – was aber (wie hier üblich) nicht bedeutet, daß das Problem bewältigt ist, sondern eher, daß man sich in der Scientific Community darauf geeinigt hat, nicht mehr darüber zu sprechen.

Ich will dieses bis heute sachlich hochaktuelle Problem – auf der Grundlage unserer inzwischen entwickelten subjektwissenschaftlichen Konzeption – hier unter einem bestimmten Aspekt aufgreifen: Im folgenden soll die These entfaltet und begründet werden, daß das psychologische Variablenmodell aus strukturellen Gründen für *Zusammenhänge*, damit auch *Widersprüche*, innerhalb des zu erforschenden Gegenstandsbereichs blind ist bzw. blind macht. Ich behaupte also, daß – selbst wenn im alltäglichen Vorwissen bzw. in den vorgängigen Phänomen-Umschreibungen und theoretischen Konzeptualisierungen bestimmte Zusammenhänge/Widersprüche herausgearbeitet und auf den Begriff gebracht worden sein sollten – davon auf der Stufe der Variabilisierung zu Zwecken der Ermöglichung statistischer Bearbeitung nichts mehr übrig bleibt: Man gewinnt auf diesem Wege keinen tieferen Einblick in die Zusammenhags- und Widerspruchsstruktur des Forschungsgegenstandes, vielmehr fällt man hinter das, was man im alltäglichen Vorverständnis bereits davon wußte oder ahnte, wieder zurück: Die »wissenschaftliche« Bearbeitung ist also hinsichtlich

der damit erreichbaren Zusammenhangseinsicht nicht reicher und tiefer, sondern ärmer und flacher als das Vorwissen darüber.

Mit dieser These sehe ich mich natürlich dem Gegeneinwand konfrontiert, die Unterstellung einer solchen Zusammenhangsblindheit sei absurd, da – wie sogar aus dem Etikett »Variablenpsychologie« deutlich werde – bei der Operationalisierung doch gerade die Formulierung von Zusammenhgangsannahmen, nämlich Annahmen über Zusammenhänge zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen, das zentrale Ziel sei, wobei mit der Entwicklung der modernen multivariaten Verfahren immer komplexere Modelle solcher Zusammenhänge formulierbar und prüfbar würden etc. Ich werde demgegenüber zu zeigen versuchen, daß die im Variablenmodell formulierten Zusammenhgangsannahmen lediglich – auf in sich unzusammenhängend gemachte »Daten« bezogene – *sekundäre Konstruktionen* von abstrakter Allgemeinheit sind, die mit den wirklichen Zusammenhängen/Widersprüchen, um die es eigentlich gehen sollte, nicht viel zu tun haben, womit die Forschungsbefunde, weil sie »am Problem vorbei« gehen, stets irgendwie als trivial, nichtssagend, gleichgültig anmuten. Um diese These sinnfällig entfalten und dabei auch methodologische Alternativen konkret verdeutlichen zu können, möchte ich im folgenden die verschiedenen Schritte meiner Argumentation anhand eines Beispiels entwickeln, auf das ich bei meiner Beschäftigung mit Lernen in der Schule stieß, und das ich in meinem Buch über Lernen unter der Überschrift »Unterrichtsklima; Klassenraum-Diskurs; Begründungsanalyse« dargestellt habe (1993, 425-441).

II

Beim Gedanken an schulisches Lernen mögen viele von uns sich den doch eigentlich merkwürdigen Umstand wiederum vergegenwärtigen, daß man die Möglichkeiten zu intensivem und sinnvollem Lernen, sofern sie denn in der Schule bestanden haben sollten, dort im Grunde nie recht genutzt hat oder nutzen konnte: An die Stelle des inhaltlichen Interesses am Lerngegenstand sei hier nur allzu oft das Interesse am bloßen Überleben in der Schulsituation getreten, so daß man im wesentlichen darauf aus gewesen sei, der Lehrerin oder dem Lehrer Wissen und Verständnis zu *demonstrieren* bis *vorzutäuschen*, nicht aber, wirkliches Wissen und Verständnis zu erwerben. Häufig mag man seine damalige Haltung nachträglich bedauern: Hätte ich doch bloß in der Schule mehr gelernt, dann hätte ich es heute leichter. – Bei etwas weiterem Nachsinnen mag sich einem verdeutlichen, daß man in der Schulsituation letztlich nicht wirklich sachinteressiert lernen *konnte*, daß die Prävalenz der Demonstration zum Nachteil inhaltlichen Interesses also nicht mangelndem guten Willen, sondern der *Art des Umgangs* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, aber auch der SchülerInnen untereinander, ja der gesamten *Schulatmosphäre* geschuldet war, woraus man sich irgendwie nicht befreien konnte. Ich habe in meinem Lernbuch diese Charakteristika der Schulsituation als »Lebens- und Leidenserfahrungen

unserer Schulzeit« umschrieben, »mit ihren Verletzungen, Erniedrigungen, Gebrochenheiten, Halbheiten, Komplizenschaften, Blamagen, kleinen Triumphen und permanenten Entdeckungsängsten, mit Lügen, Täuschungen, Gemeinheiten im Medium von Unordnung und Überdruß«, etc. und dabei auch auf die vielen literarischen Zeugnisse für dieses Leiden an der Schule hingewiesen (1993, 425). – In solchen Gedanken mag darüber hinaus mehr oder weniger deutlich die Einsicht mitschwingen, daß man für diese Schulmisere nicht allein die unmittelbar Beteiligten, LehrerInnen und SchülerInnen, verantwortlich machen könne: Es müsse vielmehr in irgendeiner Weise der *institutionellen Schulorganisation*, dem, was einem hier administrativ auferlegt und abverlangt wird, geschuldet sein, daß SchülerInnen wie LehrerInnen tendenziell kaum eine andere Wahl zu bleiben scheint, als am schulischen Netz der Behinderung und Denaturierung wirklichen Lerninteresses mitzustricken.

Angesichts der Bedeutung der so umschriebenen Schulmisere nicht nur für die Betroffenen, sondern auch auf allgemeinerer, gesellschaftlicher Ebene, liegt es nahe, mit der wissenschaftlichen Analyse daran anzusetzen, um das Phänomen begrifflich zu durchdringen, seine Voraussetzungen zu klären und Möglichkeiten einer Überwindung der Misere aufzuzeigen. Folgerichtig hat auch die traditionelle Pädagogische Psychologie bzw. Lehrlernforschung sich des Phänomens angenommen und es unter der Bezeichnung »Schulklima« oder »Unterrichtsklima« genauer empirisch untersuchen wollen. Wie aber ist man dabei vorgegangen und was ist schließlich davon übriggeblieben? Ich will im folgenden dieser Frage nachgehen, indem ich exemplarisch eine Arbeit von Dreesmann genauer diskutiere, in der er wesentliche Ansätze und Forschungsergebnisse zum Konzept des »Unterrichtsklimas« zusammenträgt und sich dabei auch auf eigene empirische Untersuchungen bezieht (1982, vgl. Holzkamp 1993, 427ff.).

»Unterrichtsklima« ist für Dreesmann ein »molares Beschreibungskonstrukt«, das bestimmte Merkmalskonfigurationen der unmittelbaren Lernumwelt im Schulklassenunterricht aus der Sicht von Schülern erfaßt (1982, 178). Zur Spezifizierung dieses Konzeptes muß, so Dreesmann, klar getrennt werden zwischen »a. der objektiven Unterrichtssituation (beobachtbare Handlungen des Lehrers, Ausstattung des Klassenraumes), b. dem individuellen Erleben dieser objektiven Umwelt (die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch einen bestimmten Schüler, und c. dem kollektiven Erleben der Klasse ... (alle Schüler stimmen weitgehend darin überein, daß zwischen ihnen eine gute Kameradschaft herrscht)« (179). Zur Bestimmung des Unterrichtsklimas wurden (meist zu diesem Zweck speziell konstruierte) Skalen, sei es als Fragebogen, sei es als Semantische Differentiale o.ä., benutzt, wobei die benannte Unterscheidung zwischen dem individuellen und dem kollektiven Erlebnisanteil (dem eigentlichen Unterrichtsklima) in manchen Untersuchungen im Zuge der statistischen Itemanalyse etwa durch Selektion von solchen Items, die einen bestimmten

klasseninternen Streuungswert nicht überschreiten, operationalisiert werden sollte.

Mit Bezug auf die Auswertung und Interpretation der in dieser Weise gewonnenen Daten kann man zwei Schritte unterscheiden. In einem ersten Schritt werden die bei den SchülerInnen-Befragungen für die einzelnen Skalen erhaltenen Werte mittels multivariater Verfahren (so Faktorenanalysen oder Clusteranalysen) auf bestimmte übergeordnete Dimensionen reduziert. Diese werden dann (in der hier üblichen Weise) unter Berücksichtigung der jeweiligen Faktorenladungen o.ä., vom Forscher versprachlicht und interpretiert, nämlich durch bestimmte, die verschiedenen Dimensionen möglichst angemessen charakterisierende Begriffe gekennzeichnet. So entstanden hier Dimensionsbezeichnungen wie: »Positive und negative Bewertung des Unterrichts«, »Lehrerwärme«, »Mitsprache im Unterricht«, »individuelle vs. soziale Bezugsnorm im Unterricht«, »Förderung der Eigenverantwortung«, weiterhin »Dimensionen der Beziehung zwischen den Schülern (Kohäsion bzw. Kameradschaft) sowie zwischen Schülern und Lehrern (Kooperation)«, immer aus der Sicht der Schüler, und »Dimensionen zur Identifizierung der Unterrichtsarbeit ... die die Erfahrungsnähe, Verständlichkeit, Erfolgsaussicht und Anstrengung ... beinhalten«, etc. (182). – Das dergestalt dimensionierte »Unterrichtsklima« wurde sodann in vielen Untersuchungen – dies der zweite Schritt – als abhängige Variable in übergreifende schulische Bedingungskonstellationen einbezogen. Als Bedingungen, die als »unabhängige Variablen« das Unterrichtsklima beeinflussen, benannte Dreesmann ein »Gefüge, das sich zusammensetzt« aus »der objektiven Unterrichtsumwelt, aus den kognitiven Verarbeitungsprozessen der Schüler, der sozialen Dynamik der Klasse ... , dem Wechselspiel von Organisationsstrukturen« und »individuellen Merkmalen« der Schüler und Lehrer, etc. (185). Weiterhin wurden, so Dreesmann, neben den direkten Wirkungen wie dem Gesamtkontext (u.a. Schultyp, pädagogische Strategie, etwa Frontalunterricht vs. offener Unterricht, Fach) auch »indirekte Wirkungen auf das Unterrichtsklima, wie architektonische Merkmale (z.B. Raumbestaltung) und organisatorische Merkmale (z.B. Klassengröße)« berücksichtigt (186f.). All solche verschiedenen Momente wurden dann, etwa varianzanalytisch, auf Zusammenhänge und Wechselwirkungen hin untersucht (was hier nicht im einzelnen dargestellt werden muß).

Aus der Arbeit von Dreesmann geht hervor, daß es zum »Unterrichtsklima« viele gut geplante und umfassende Untersuchungen gibt, in denen eigentlich alle relevanten Aspekte der Schulsituation berücksichtigt wurden – und dennoch findet sich von der vorher dargestellten Schulmisere darin kaum etwas wieder – geschweige denn, daß auf diesem Wege tiefere Einsichten in die Zusammenhangs- und Widerspruchsverhältnisse des Schulalltags erreichbar wären. Wie aber ist dies zu erklären? Und liegt dies lediglich an Mängeln der speziellen Untersuchungen zum Unterrichtsklima, oder am alledem zugrundeliegenden Variablenmodell?

Man gewinnt m.E. am ehesten Zugang zu dieser Frage, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Operationalisierung als »Variabilisierung« von theoretischen Konzepten prinzipiell auf die *statistische Bearbeitbarkeit* und Bewertbarkeit der Befunde als Kriterium für deren wissenschaftliche Haltbarkeit abzielt. Für unsere weitere Argumentation wesentlich ist dabei, daß die wahr-scheinlichkeitsmathematisch begründete Inferenz-Statistik die Erfüllung einer grundlegenden Anwendungsvoraussetzung erfordert, und zwar die *Zufallsvariabilität* des Ereignisgesamts, aus dem der jeweils zu beurteilende Effekt hervorgehen soll. Genauer: Die statistische Beurteilung einer Hypothese ist in diesem Kontext nur dann legitim und sinnvoll, wenn dabei die bloße Zufallsvariabilität der jeweiligen Ereignisse als Hintergrund und Bezugsgröße unterstellt werden kann. Am einfachsten ist diese Logik statistischen Schließens aus dem allseits bekannten »Nullhypothesen«-Modell ersichtlich: Eine empirische Hypothese (H_1) statistisch zu prüfen, besteht gemäß diesem Modell in dem Versuch, die »Nullhypothese« (H_0) zurückzuweisen, die besagt, daß der in der Stichprobe beobachtete Unterschied oder Zusammenhang in den Grenzen der Zufallsvariabilität dieser Merkmale innerhalb der Population liegt, aus der die Stichprobe stammt. Mit der Angabe des ebenso berühmten »Signifikanz-Niveaus« ist dabei ausgesagt, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein empirischer Effekt in der Population lediglich zufallsvariabel ist, d.h. innerhalb der festgelegten Grenzen zufälliger Merkmals-Streuung liegt. »Auf dem 1 %-Niveau signifikant« bedeutet also (grob gesprochen), die Wahrscheinlichkeit, daß mein Resultat durch bloßen Zufall zustande gekommen ist, beträgt lediglich 1 %; ich darf hier also (gemäß den in der Psychologie bestehenden Vereinbarungen) von einem positiven Untersuchungsergebnis sprechen. Die gleiche Logik liegt nicht nur dem Nullhypothesen-Modell, sondern auch komplizierteren Urteilsmodellen, ob nun numerischer oder kombinatorischer Art, zugrunde (was ich hier nicht darzustellen brauche). Generell gilt daher: *Nur wenn ein Resultat prinzipiell auch zufällig zustande gekommen sein könnte, hat die Aussage, daß es im vorliegenden Fall (nach vereinbarten Kriterien) »überzufällig« ist, einen empirischen Gehalt.*

Daraus ergibt sich nun aber die entscheidende Konsequenz, daß innerhalb der Variablenpsychologie, da hier ja die statistische Bearbeitbarkeit von Befunden als Kriterium für die Wissenschaftlichkeit der Untersuchung eingesetzt ist, jede Art von Versuchsplanung immer darauf abzielen muß, die Möglichkeit einer bloßen Zufallsvariabilität der Befunde sicherzustellen, d.h. den Forschungsgegenstand so zuzurichten, daß die Daten ungehindert streuen können. Das bedeutet, daß dieser Forschungsgegenstand, bzw. die aus ihm entnommenen Daten in *von einander isolierte Elemente* zerlegt werden müssen, da nur so die Möglichkeit ihres zufälligen Gegeneinander-Variierens garantiert ist. Folgerichtig sind in der Variablenpsychologie mannigfache Verfahren entwickelt worden, um Zusammenhänge auf der Datenebene zu eliminieren. Am effektivsten

ist die »Randomisierung«, d.h. zufällige Verteilung von verschiedenen Fällen auf die einzelnen Treatments im varianzanalytischen Design, bzw. – vereinfacht – die zufällige Verteilung der Versuchspersonen auf die Versuchsgruppe und die Kontrollgruppe im Kontrollgruppen-Design. Da eine Randomisierung bei manchen experimentellen Fragestellungen und in vielen Felduntersuchungen nicht möglich ist, hat man verschiedene Ersatz- bzw. Annäherungsverfahren entwickelt, die ich hier nicht darstellen will. Sofern hinsichtlich bestimmter Effekte unterschiedliche historisch-geographische Populationen, etwa Schulklassen in verschiedenen Schultypen hier und heute in Berlin, untersucht werden sollen, muß man Zufallsstichproben aus diesen Populationen ziehen etc. – Faktisch hält man sich oft nicht an solche Verfahrensvorschriften zur Herstellung der Anwendungsvoraussetzungen statistischer Bearbeitung, teilweise deswegen, weil dies manchmal sehr schwierig ist, teilweise auch, weil man den Unterschied zwischen beliebigen und zufälligen Auswahlen nicht recht begriffen hat. Dies soll uns hier nicht weiter bekümmern. Auf jeden Fall verhält man sich – wenn man seine Daten in der variablenpsychologisch gebräuchlichen Weise statistisch bearbeitet – so, als ob man durch Elimination von vorgegebenen Zusammenhängen aus den Daten die Anwendungsvoraussetzungen für statistisches Schließen geschaffen hätte.

Aufgrund dieser Darlegungen konkretisiert sich also unsere früher formulierte Voraussetzung, indem deutlich wird, daß schon aufgrund der *Logik der Inferenzstatistik* innerhalb der Variablenpsychologie Zusammenhänge niemals als *Charakteristika des historisch bestimmten Gegenstands* betrachtet werden können, sondern notwendig lediglich als *Konstruktionen des Forschers* anzusehen sind, die dieser von außen an die in sich zusammenhanglos gemachten Daten heranträgt. Dies gilt nicht nur, wenn die theoretischen Zusammenhangsdeutungen, wie bei Faktorenanalysen üblich, erst nachträglich auf die für sich stummen statistischen Daten bezogen werden: Auch, wenn die Zusammenhangsannahmen bei experimentellen Untersuchungen bereits in den Forschungshypothesen formuliert und durch die Daten nur »bestätigt« sind, bleiben sie Zutaten des Forschers – eine Analyse der im Gegenstand liegenden Zusammenhangsstrukturen ist, da diese ja lege artis wegisoliert und wegrandominiert worden sind, hier eben nicht möglich, nicht einmal »denkbar«.

So gesehen versteht es sich quasi von selbst, warum sich in den erwähnten Untersuchungen zum »Unterrichtsklima« die früher dargestellten Charakteristika von »Schule« als subjektiver Lebenserfahrung nicht wiederfinden: Die Zusammenhangs- und Widerspruchsverhältnisse des subjektiven Befindens in der Schule als historisch bestimmter Institution verschwinden hier schon auf der Datenebene zwangsläufig hinter den isolierten Fragebogen-»Items«, die ja als Voraussetzung für ihre statistische Verarbeitbarkeit potentiell »zusammenhanglos« gehalten werden müssen. Demgemäß besteht auch auf der *Ebene der Theoriebildung* weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit, die subjektiv

erfahrene Schulrealität mit *für diese spezifischen* Konzepten abzubilden. Entsprechend lassen sich die in den geschilderten Untersuchungen eingeführten theoretischen Begriffe, wie »Kohäsion«, »Kameradschaft«, »Kooperation« etc. nicht nur auf die Schulsituation, sondern auch auf beliebige andere Gruppenbildungen beziehen. Die Dimension der »Lehrerwärme« findet sich z.B. in Rodgers' Modell der Gesprächspsychotherapie als »Wärme« des Therapeuten wieder; mit Begriffen wie »Erfahrungsnähe«, »Verständlichkeit«, »Erfolgsaussicht«, »Anstrengung« etc. kann man beliebige Lernsituationen, wie das Lernen des Umgangs mit einem neuen Staubsauger anhand der Gebrauchsanweisung etc. charakterisieren. Die bedrückenden Besonderheiten der historisch bestimmten Schulmisere, die benannte permanente Selbstbehinderung der Lernenden, ihre selbstschädigenden Demonstrations- und Täuschungstendenzen, ihre versteckte Renitenz und die daraus resultierende Verwahrlosung schulischer Lernkultur etc. kommen dabei nirgends vor. Sie bleiben nicht nur in der offiziellen Schulideologie, sondern auch in den üblichen pädagogisch-psychologischen Untersuchungen, z.B. über das Unterrichtsklima, als reine »Privatsache« der Betroffenen außen vor.

Man mag dem entgegenhalten, daß institutionelle Eigenheiten der Schulorganisation – wie Frontalunterricht vs. offener Unterricht, Schultyp, Klassengröße, architektonische Merkmale – in der Unterrichtsklima-Forschung doch ausdrücklich berücksichtigt wurden. Die damit verbundene Intention, auf diese Weise die historische Konkretheit von Schule bei der Erfassung des Unterrichtsklimas zu berücksichtigen, wird jedoch zwangsläufig dadurch vereitelt, daß hier (wie gesagt) solche institutionellen Besonderheiten nicht anders denn als »unabhängige Variable« eingeführt werden können. Damit wird nämlich das Verhältnis zwischen institutionellen Merkmalen und subjektiver Befindlichkeit notwendig als ein bloß faktischer, kontingenter Wirkungszusammenhang aufgefaßt, der sowohl bestehen als auch nicht bestehen kann: Nur unter dieser Voraussetzung hat ja das mögliche Resultat, daß die Organisationsmerkmale die SchülerInnen-Urteile beeinflußt haben, auf dem Hintergrund des möglichen »Null-Falles« empirischen Gehalt. Die Annahme eines subjektiven Sinnzusammenhangs zwischen institutionellen Organisationsmerkmalen und Befindlichkeit, also eine Konzeptualisierung von objektiven Strukturen der Schulinstitution *als Aspekten* der subjektiven Schulerfahrung, ist, da semantische Implikationsverhältnisse zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen die Resultate statistischer Zusammenhangsprüfung zur »Pseudoempirie« degradieren würden, hier forschungslogisch ausgeschlossen (vgl. dazu etwa Smedslund 1979, 1988, Brandtstädter 1992, 1984, und Holzkamp 1986a, sowie die Diskussion in diesem Heft, S.5ff.). Dies schließt ein, daß etwa auch das geschilderte mögliche Leiden an der schulischen Organisation von Lernprozessen mit der Pervertierung von inhaltlichen Lerninteressen zu bloßer Vortäuschung von Lernresultaten etc. hier lediglich als abhängige Variable, d.h. als individuelle Angelegenheit des je

einzelnen Urteilers zu Buche schlagen kann. Die realen institutionellen Lernverhältnisse sind ja aus dem Erfahrungsraum der Betroffenen ausgelagert und nur als mögliche äußere Einwirkungen auf das Urteilsverhalten zugelassen. Subjektive Beeinträchtigungen durch *Erfahrung* von objektiven Restriktionen und Widersprüchen der Schulorganisation sind demgemäß in diesem Kontext nicht einmal zu versprachlichen, geschweige denn empirisch zu analysieren (zur Unterscheidung von »Wirkung« und »Erfahrung« vgl. Holzkamp 1986b).

III

Ich will diese Kritik hier nicht fortführen und weiter zu präzisieren suchen – dies deswegen nicht, weil erfahrungsgemäß auch die schärfsten Argumente diejenigen kaum überzeugen werden, die in der variablenpsychologischen Herangehensweise die einzige Möglichkeit zur Verwissenschaftlichung psychologischer Forschung sehen und uns deshalb entgegenzuhalten pflegen: Gut und schön, aber was sollen wir denn sonst machen? Der Rückgriff auf subjektive Erlebnisschilderungen oder literarische Erzeugnisse könne doch wohl kaum die Lösung sein! Derartige Bedenken sind sicherlich nur zu überwinden, soweit man hier tatsächlich wissenschaftliche Alternativen aufweisen kann, soweit sich also zeigen läßt, daß psychologische Herangehensweisen denkbar und realisierbar sind, die nicht den Verkürzungen des statistischen Variablenmodells unterliegen und dennoch – wenn auch auf anderer methodologischer Basis – eine wissenschaftliche Objektivierung der alltäglichen Vorerfahrungen erlauben. Ich will im folgenden letzten Teil meines Vortrags wenigstens andeuten, wie solche alternativen Forschungsansätze beschaffen sein könnten, wobei ich mich wiederum exemplarisch nur auf die schulische Klassenraum-Situation beziehe und über die Schilderung konkreter Forschungsanordnungen zu einigen grundsätzlicheren Schlußfolgerungen zu kommen versuche.

Um den geschilderten Verkürzungen des Variablenmodells zu entgehen, muß man – wie aus unseren früheren Darlegungen hervorgeht – bereits die *empirischen Daten* in einer Weise erheben können, daß dabei die konkret-historische Zusammenhangsstruktur des Gegenstandes nicht in isolierte, zufallsvariable Items o.ä. zerlegt werden muß, sondern als Grundlage für weitere Analysen erhalten bleibt. Wie dies gelingen kann, soll beispielhaft an einer empirischen Studie von Hugh Mehan (1979) über »social organization in the classroom« demonstriert werden (vgl. auch Mehan 1985 und Holzkamp 1993, 432ff.): Mehan, bezeichnenderweise kein Psychologe, sondern Sozialanthropologe, hat die Daten für seine (wie er sich ausdrückt) »konstitutiv-ethnographische« Analyse durch fest installierte Videogeräte in einer normalen Grundschulklasse in einem Vorort von San Diego/Kalifornien gewonnen. Dabei sind neun Unterrichtssituationen mit verschiedener Thematik vollständig jeweils so aufgezeichnet worden, daß alle an den Interaktionsprozessen Beteiligten sicht- und hörbar waren. Bei der Auswertung des Materials wurde die Ablaufsform von

Gesprächen in den verschiedenen Unterrichtssituationen vollständig transkribiert, wobei das Augenmerk nicht nur auf jeweils individuelle Äußerungen, sondern besonders auf die Interaktionsstrukturierungen zur Reproduktion des Unterrichts gelegt wurde.

Die elementare Analyseseinheit, auf die Mehan dabei stieß, war eine dreigliedrige Gesprächssequenz »Initiation → Reply → Evaluation«, d.h. Anregung/Aufforderung durch die LehrerIn, Entgegnung durch die Schülerin oder den Schüler, Bewertung durch die LehrerIn (1979, 37ff.). Entscheidend ist nun, daß die Relevanz dieser Sequenz nicht einfach aus der *Häufigkeit* ihres Vorkommens im Unterricht, sondern aus ihrer *Funktion* für dessen Aufrechterhaltung abgeleitet wurde: Die LehrerIn muß aufgrund ihrer Aufgaben als FunktionärIn von »Schule« als konkret-historischer Institution in jeweils professionell relevanten Konstellationen sich die Möglichkeit schaffen, die SchülerInnen-Äußerungen zu *bewerten*, um so Zensuren, »grades«, verteilen zu können, aufgrund derer im ganzen gesehen über die weitere Schullaufbahn (und darüberhinaus in gewisser Weise über den späteren Lebenserfolg) der SchülerInnen entschieden wird. Dies heißt einmal, daß die LehrerIn, wenn sie nicht »bewertet«, sich in der Schulklasse am Rande oder außerhalb ihres offiziellen Auftrags bewegt, und zum anderen, daß die dreigliedrige Sequenz »Initiation → Reply → Evaluation« außerhalb von i.w.S. schulischen Funktionszusammenhängen nicht vorkommt. Typisch für nichtschulisch-alltägliche Interaktionen ist vielmehr die zweigliedrige Sequenz »Initiation → Reply«, ohne das schultypische dritte Bewertungs-Glied.

Zur Spezifizierung der dreigliedrigen Bewertungssequenz in ihrer Funktion für die Unterrichts-Reproduktion hebt Mehan etwa die dadurch bestimmte *Besonderheit des Frage-Antwort-Spiels* zwischen LehrerIn und SchülerInnen heraus (193ff.). Dabei unterscheidet er zwei grundsätzlich verschiedene Arten von Fragen, »information-seeking questions«, also »wissensuchende Fragen« und »known-information questions« also »vorauswissende Fragen«. In außerschulisch-alltäglichen Interaktionszusammenhängen werden nach Mehan typischerweise »wissensuchende Fragen« gestellt: Ich stelle an den anderen eine Frage, wenn ich von ihm etwas wissen will, was ich also natürlich nicht schon vorher wußte. Die im Kontext der Bewertungssequenz typische LehrerInnen-Frage ist dagegen die »vorauswissende Frage«: Ich als LehrerIn frage die SchülerIn etwas, das ich aufgrund meiner LehrerInnen-Funktion schon vorher wußte; meine Frage zielt nicht darauf ab, etwas für mich Neues zu erfahren, sondern lediglich auf die Überprüfung, ob das, was ich schon weiß, auch von den SchülerInnen gewußt wird, so daß ich auf die falsche oder richtige Antwort meine Bewertung gründen kann. Um sich die institutionelle Besonderheit dieser Frageweise zu verdeutlichen, empfiehlt Mehan, folgende zwei Gesprächssequenzen miteinander zu vergleichen. Die erste Sequenz lautet: *SprecherIn A: Wie spät ist es, Denise? Sprecherin B: Halb Drei. SprecherIn A: Vielen Dank, Denise.* Die zweite Sequenz: *SprecherIn A: Wie spät ist es, Denise? Sprecherin B: Halb Drei.*

SprecherIn A: Sehr gut, Denise! Bei der ersten Sequenz handelt es sich um ein Gespräch in einer beliebigen nichtschulischen Alltagssituation. Bezüglich der zweiten Sequenz ist man aber – aufgrund des dritten, bewertenden Gliedes »Sehr gut, Denise!« –, wenn man den Eindruck des Unsinnigen oder Bizarren vermeiden will, unausweichlich gezwungen, für das Gespräch eine Unterrichtssituation (i.w.S.) hinzuzudenken: Was im Alltag unverständlich bis unverschämt ist, ist eben im Schulunterricht normal.

Eine weitere, aus der unterrichtstypischen dreigliedrigen Bewertungssequenz sich ergebende Eigenheit der schulischen Interaktionsweise ist nach Mehan eine besondere Art der »turn allocation«, also der Regelung des An-der-Reihe-Seins in der Schulklasse: In außerschulischen Gesprächssituationen antwortet normalerweise die/der zuletzt Angesprochene bzw. werden – in mehr formellen Gesprächsanordnungen – Rednerlisten geführt und die SprecherInnen, die sich zu Wort gemeldet haben, von der DiskussionsleiterIn in der Reihenfolge ihrer Meldungen aufgerufen. Im Unterricht dagegen bestimmt allein die LehrerIn das Faktum und die Reihenfolge des Zu-Wort-Kommens der SchülerInnen, und zwar unabhängig davon, ob sie sich gemeldet haben, unabhängig von der Reihenfolge ihrer Meldungen und unabhängig davon, wie oft sie bereits »drangewesen« sind. Was also auch hier in außerschulischen Gesprächsanordnungen als pure Willkür, Anmaßung, Frechheit eingestuft würde, ist im Unterricht, da hier der LehrerIn die Schaffung der Bedingungen für eine adäquate SchülerInnen-Bewertung ermöglicht werden muß, absolut normal – und kaum jemandem fällt dabei etwas auf (Mehan 1979, 190ff., vgl. dazu auch Holzkamp 1993, 463f.).

Im Kontext der von uns entwickelten subjektwissenschaftlichen Grundbegrifflichkeit, in welcher die Weltbeziehungen von Individuen nicht als Bedingungs-Ereignis-Zusammenhänge, sondern als Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge verstanden werden (vgl. etwa Holzkamp 1983, Kap. 7 und 1993, bes. Kap. 1), können institutionell präformierte Interaktionsstrukturen wie die von Mehan aufgewiesenen nun als schulische Bedeutungskonstellationen aufgefaßt werden, die als »Prämissen« in die Handlungsbegründungen der Subjekte eingehen. Auf diese Weise kann man aus den schultypischen Interaktionsfiguren *subjektive Begründungsfiguren oder Begründungsmuster* explizieren, in denen umschrieben ist, wie die SchülerInnen oder auch LehrerInnen unter den restringierten Verhältnissen unterrichtlicher Bedeutungsanordnungen nach Maßgabe ihrer personalen Bewältigungs- und Lerninteressen handlungsfähig bleiben und welche subjektiven Behinderungen und Widersprüche dabei auftreten können. Ich habe (im vierten Kapitel des Lernbuchs) versucht, aufgrund einer umfassenden Analyse institutionell-administrativer Schulverhältnisse als historisch bestimmter Bedeutungsanordnungen solche subjektiven Begründungsmuster herauszuarbeiten.

Auf dem Wege dahin wurde von mir etwa mit Bezug auf die geschilderten unterrichtsspezifischen Frage-Antwort-Bewertungssequenzen unter der Dominanz

vorauswissender Lehrerfragen dargelegt, vom Standpunkt der SchülerInnen, die in solche Sequenzen einbezogen sind, folge angesichts der bestehenden Prämissenlage begründungslogisch konsequent, daß der »Lehrer« (als Funktionstypus) »am Inhalt meiner Antwort nicht interessiert sein kann: Er erfährt daraus ja (bestenfalls) etwas, das er schon weiß/kennt. Das Interesse des Lehrers gilt vom SchülerInnenstandpunkt vielmehr meiner Demonstration eines Wissens, über das der Lehrer bereits verfügt und das er zur Grundlage für die Bewertung meiner Antwort nimmt. Demgemäß erhalte ich typischerweise vom Lehrer auch keinerlei Rückmeldung über den Inhalt meiner Antwort, sondern nur die (wie immer kommunizierte) Reaktion 'falsch' oder 'richtig'. Dies bedeutet aber nun, daß auch ich (als Schülerin/Schüler) mich für das in der Lehrerfrage angesprochene inhaltliche Problem nicht interessieren muß. Vielmehr ist es für mich angesichts der hier vorliegenden Handlungsprämissen allein (aus meinen Lebens-/Verfügungsinteressen) begründbar, mich daran zu orientieren, was der Lehrer jeweils für eine 'richtige' Antwort *hält*, was er also von mir 'hören' will, womit er 'zufrieden' ist. ... Somit sind unter solchen Prämissen Lernaktivitäten für mich nur soweit begründet, wie sie zu meiner demonstrativen Antwort im Sinne der Lehrererwartung unerlässlich sind, werden aber in dem Maße überflüssig, wie ich den Lehrer auf andere Weise, nämlich durch bloße Wissensvortäuschung, zufriedenstellen kann« (465).

In entsprechender Weise habe ich auch die geschilderte unterrichtsspezifische »turn allocation« durch den »Lehrer«, wodurch ich (als SchülerIn) darauf vorbereitet sein muß, auch wenn ich mich nicht gemeldet habe, jederzeit von ihm aufgerufen und »drangenommen« zu werden, auf die begründungslogischen Konsequenzen hin zu entwickeln versucht: Dabei wurde von mir der Widerspruch herausgearbeitet, daß ich (als SchülerIn) gerade in dem Maße, wie ich mich für einen Unterrichtsgegenstand zu interessieren beginne und dem angesprochenen Problem inhaltlich nachgehen will, »unausweichlich meine Zuwendung zum weiterlaufenden Unterricht reduzieren muß. So kann ich« die aufgrund der turn allocation geforderte ständige »mentale Anwesenheit im Unterricht, gerade *weil* ich tatsächlich etwas zu lernen angefangen habe, nicht mehr erfüllen: Ich bin 'unaufmerksam' und der Lehrer hat, indem er für ein bestimmtes Problem mein Interesse wecken konnte, diese Unaufmerksamkeit selbst provoziert. Dies schließt ein, daß ich – wenn der Lehrer mich im Ablauf der 'turn allocation' aufruft – die Antwort schuldig bleiben muß: Ich habe (wie der Lehrer aus seiner Sicht konstatieren muß) 'nicht aufgepaßt', vielleicht sogar – was der Lehrer bemerkt hat (und was für ihn ein Grund war, mich 'heranzunehmen') – statt seinem Unterricht zu folgen, einen Moment nachdenklich aus dem Fenster geschaut: Also werde ich vom Lehrer gerügt und kassiere eine entsprechende Eintragung in sein Notizbuch (im Wiederholungsfalle ins Klassenbuch). Wenn ich dem Lehrer (was mir natürlich nicht einfällt) daraufhin wahrheitsgemäß antworten würde 'tut mir leid, aber ich war noch mit dem beschäftigt, was

Sie vorhin gesagt haben, soll ich Ihnen statt dessen mal erzählen, was für ein Problem ich damit habe?', so wird dies von der Klasse u.U. als unbotmäßiger 'Witz' begrüßt, vom Lehrer aber im Rahmen des regulären Unterrichts als 'freche Antwort', 'Unverschämtheit', o.ö. neuerlich und schärfer gerügt und notiert werden müssen: Was außerhalb der Schule vielleicht der Anfang eines kooperativen Gesprächs, aus dem beide Gesprächspartner etwas lernen, hätte werden können, ist eben in der Schulklasse – da objektiv mit der Abhaltung des vorgeschriebenen Unterrichts nicht vereinbar – tatsächlich 'unmöglich'« (477f.).

Aus solchen begründungslogischen Explikationen sind im weiteren Forschungsgang »typische Begründungsmuster« zu formulieren, mit denen dann die SchülerInnen konfrontiert und um den Versuch gebeten werden, sich diesen Begründungsmustern selbst zu subsumieren, also ihre eigenen Schulerfahrungen darin wiederzufinden. Dabei interessiert uns hier nicht die Häufigkeit positiver Selbstsubsumtionen, vielmehr werden (nach Art der »analytischen Induktion«) gerade die *ergänzenden* oder *abweichenden* Aussagen dazu benutzt, um die typischen Begründungsmuster selbst zu modifizieren und auszugestalten. Zentral ist für uns dabei die Herausarbeitung des Zusammenhangs zwischen der unterschiedlichen Art und Weise der Prämissen-Extraktion aus den institutionell-schulischen Bedeutungsanordnungen und der Differenzierung entsprechender Begründungsmuster. Dabei ist angesichts kritischer Abweichungen zu entscheiden, ob man hier noch von der Ausgestaltung *eines* typischen Begründungsmusters reden kann, oder ob man nicht aufgrund – vom Schultyp, von lokalen Besonderheiten abhängiger oder durch historische Veränderungen von Schule bestimmter – prinzipiell anderer institutioneller Bedeutungsanordnungen auch andere Begründungstypen annehmen muß.

Manchem mag angesichts meiner Ausführungen verschiedentlich der Einwand gekommen sein: Aber dies läßt sich doch auch in Häufigkeiten ausdrücken und kann dann auf die übliche Weise statistisch bearbeitet werden! Ich würde darauf antworten: Sicher; nur befindet man sich dann unversehens in eben jenem variablenpsychologischen Denkschema wieder, dessen Problematik ich ja gerade aufweisen wollte. So könnte man etwa schon den von Mehan analysierten Zusammenhang zwischen der Unterrichtsreproduktion und der Prävalenz von vorauswissenden Fragen als empirisch-kontingenten Wenn-Dann-Zusammenhang interpretieren und von da aus etwa die Hypothese aufstellen, daß in Unterrichtssituationen vorauswissende Fragen häufiger vorkommen als in außerunterrichtlichen Kommunikationssituationen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Sofern sich diese Hypothese statistisch »bestätigen« ließe, wäre unter variablenpsychologischen Vorzeichen sozusagen alles in Ordnung. Wir aber würden dem entgegenhalten, der Zusammenhang zwischen Unterrichtsreproduktion, Bewertungsnotwendigkeit und Prävalenz vorauswissender Fragen sei nicht kontingent, sondern logisch-implikativ: Unterricht innerhalb des gegebenen institutionellen Rahmens sei als *bewertungsförmig definiert*, und dies wiederum impliziere für die LehrerIn die Notwendigkeit, durch vorauswissende Fragen bewertbare SchülerInnenäußerungen zu gewinnen; die Ergebnisse der vermeintlichen empirischen Prüfung seien also in Wirklichkeit »pseudoempirisch« im Sinne von Smedslund. Was aber viel wichtiger ist: Die (wenigen) wissensuchenden Fragen der LehrerIn wären für uns keineswegs als statistisch irrelevante »Ausnahmen« zu vernachlässigen, vielmehr wäre jede einzelne dieser Fragen für uns erklärungsbedürftig. Genauer: Wir

müßten jedesmal (über die erwähnten Selbstsubsumtions-Prozesse) die speziellen Prämissen herausarbeiten, unter denen die LehrerIn trotz der generellen Bewertungsförmigkeit des Unterrichts dennoch Gründe hatte, wissensuchende Fragen zu stellen. Während man auch hier im Rahmen des variablenpsychologischen Modells über die Konstatierung äußerlicher Zusammenhänge nicht hinauskommt, sind wir von unserem begründungsanalytischen Ansatz gehalten, anhand der Analyse jeder einzelnen »Ausnahme« immer tiefer in die Bedeutungs-Begründungsstrukturen der historisch-konkreten Klassenraum-Situation einzudringen.

Was wäre nun aber, wenn sich die benannte »Hypothese« nicht bestätigen ließe, ja, wenn in einer bestimmten Unterrichtskonstellation von der LehrerIn keine einzige vorauswissende Frage gestellt werden würde? Wäre die Hypothese und unsere dahinterstehende Theorie damit nicht an der Empirie gescheitert? Keineswegs, und zwar deswegen nicht, weil implikative Aussagenstrukturen generell an der Empirie nicht scheitern können. Allerdings wäre damit unsere Theorie (um eine Formulierung von Habermas zu benutzen), wenn auch nicht außer *Geltung*, so doch für diesen speziellen Fall außer *Anwendung* gesetzt. Anders ausgedrückt: Die fragliche Klassenraum-Situation wäre offensichtlich kein Anwendungsfall bzw. kein »Beispiel« für den von uns konzipierten Begründungszusammenhang. Auch hier hörten jedoch mit einer solchen Feststellung die Fragen nicht etwa auf, sondern fingen recht eigentlich erst an. Wir könnten uns keineswegs damit beruhigen, die vermeintlich »nichtbestätigte« Theorie eben aufzugeben, sondern müßten herausfinden, wie es hier die LehrerIn begründet mit ihrer Funktion vereinbaren konnte, in dieser konkreten Situation keine vorauswissenden Fragen zu stellen: Handelte es sich vielleicht gar nicht um eine typische Unterrichtssituation? Hatte die LehrerIn andere Strategien entwickelt, um sich die Bewertungsgrundlagen auch ohne explizit gestellte vorauswissende Fragen zu beschaffen? Traten hier in der Klassenraum-Situation strukturelle Änderungen der Schulinstitution in Erscheinung, die uns bisher entgangen waren? etc. etc. – All solche Fragen wären dabei keineswegs (wie in den üblichen variablenpsychologischen Exhaustionsspielen) bloß spekulativ hin und her zu bewegen, sondern müßten über Selbstsubsumtionsprozesse, u.U. auch über neuerliche institutionelle Bedeutungsanalysen etc. konkretisiert und geklärt werden. Am Ende könnte dann hier (auf die schon erwähnte Weise) entweder eine konzeptionelle Anreicherung des benannten Begründungsmusters oder eben dessen Ausdifferenzierung in unterschiedliche Begründungstypen resultieren.

Ich kann die gemäß derartigen methodischen Vorstellungen konzipierten realen aktualempirischen Klassenraum-Analysen, wie sie gegenwärtig in unserem »Projekt subjektwissenschaftliche Lernforschung« unter beträchtlichen Schwierigkeiten erprobt werden, hier nicht genauer darstellen. Es sollte aber schon deutlich geworden sein, daß mit einem derartigen Vorgehen die eingangs geschilderten belastenden und bedrückenden Lebenserfahrungen mit typischen Selbstbehinderungen durch bloß demonstratives Lernen, Täuschungen und Selbsttäuschungen, defensiven Ausweichfiguren gegenüber Lernanforderungen, Verwahrlosung der Lernkultur, etc. nicht – wie unter den Vorzeichen des Variablenmodells – »wissenschaftlich« nivelliert und enteignet werden. Vielmehr mag sich angedeutet haben, daß auf diesem Wege tatsächlich weitergehende Einblicke in die widersprüchliche Struktur der subjektiven Schulerfahrung in ihrem inneren Zusammenhang mit den historisch bestimmten institutionellen Merkmalen von Schule zu gewinnen sind – also je meine Erfahrungen aus ihrer bloß privaten Zufälligkeit befreit und verallgemeinernder wissenschaftlicher Analyse zugänglich gemacht werden können.

Unserem subjektwissenschaftlichen Forschungsansatz liegen wissenschaftstheoretische Vorstellungen zugrunde, die vom methodologischen Selbstverständnis der herrschenden Psychologie in allen entscheidenden Punkten abweichen und deswegen vielen KollegInnen ungewohnt bis verdächtig erscheinen mögen: Statt kontingenter empirischer Wenn-Dann-Aussagen implikative Begründungsstrukturen; statt Häufigkeitsverallgemeinerung strukturelle Verallgemeinerung; statt statistischer Prüfung Ausgestaltung bzw. Ausdifferenzierung typischer Begründungsfiguren, etc. (ich verweise dazu auf das 9. Kapitel meiner »Grundlegung«, 1983, auf das Buch von Morus Markard zur Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung, 1990, und auf den Bericht über unsere Diskussionsgruppe auf dem Kongreß der DGPs in Trier [in diesem Heft, S.5ff.]). Hinzu kommt, daß zu unseren aktualempirischen Forschungsprojekten, so dem benannten Lernprojekt, weiterhin etwa dem Projekt »Rassismus/Diskriminierung« (Sprecherin Ute Osterkamp) und dem Projekt »Analyse psychologischer Praxis« (Sprecher Morus Markard) zwar Einzelveröffentlichungen, aber noch keine umfassenden Abschlußberichte vorliegen. Ich wollte mit meinem Beitrag die Überzeugung stärken, daß man dennoch, also trotz all dieser Unsicherheiten – wenn man nicht permanent die historisch bestimmten Zusammenhänge- und Widerspruchsstrukturen des jeweiligen Forschungsgegenstandes verfehlen und damit an den wirklichen Problemen vorbeiforschen will –, die ausgetretenen Sackgassen der Variablenpsychologie verlassen muß, und daß die Beteiligung an der Weiterentwicklung unseres subjektwissenschaftlichen Forschungsansatzes eine lohnende Alternative darstellen könnte.

Literaturverzeichnis

- Brandtstädter, J. (1982). Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 267-277
- Brandtstädter, J. (1984). Apriorische Elemente in psychologischen Forschungsprogrammen: Weiterführende Argumente und Beispiele. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 15, 151-158
- Dreesmann, H. (1982). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In B. Treiber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. München: Urban & Schwarzenberg
- Holzkamp, K. (1963). *Theorie und Experiment in der Psychologie*. Berlin: De Gruyter
- Holzkamp, K. (1986a). Die Verkennung von Handlungs begründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 216-238 (nachgedruckt 1987 in *Forum Kritische Psychologie*, 19, 23-58)
- Holzkamp, K. (1986b). »Wirkung« oder »Erfahrung« von Arbeitslosigkeit – Widersprüche und Perspektiven psychologischer Arbeitslosenforschung. *Forum Kritische Psychologie*, 18, 9-37
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen – Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M.: Campus
- Markard, M. (1990). *Zur Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung – Jenseits des Streits um qualitative und quantitative Methoden*. Reihe Psychologie I. Berlin: Argument-Verlag
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge Mass.: Harvard University Press
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. In T. A. van Dijk (Hrsg.), *Handbook of discourse analysis. Vol. 3, Discourse and dialogue*. London: Academic Press
- Smedslund, J. (1979). Between the analytic and the arbitrary: A case study of psychological research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 20, 129-140
- Smedslund, J. (1988). *Psycho-Logic*. Berlin: Springer